
ANNALES
UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁODOWSKA
LUBLIN – POLONIA

VOL. XXVII, 2

SECTIO J

2014

Uniwersytet Rzeszowski
Instytut Pedagogiki
Zakład Pedagogiki Specjalnej

MAŁGORZATA ZABORNIAK-SOBCZAK

gosiazs@poczta.fm

*Tożsamość pedagogów w kontekście wychowania
do odpowiedzialności młodzieży z wadą słuchu.
Szansa czy zagrożenie?*

Identity of teachers/tutors in the context of educating youth with hearing impairment
to responsibility. A chance or threat?

STRESZCZENIE

W artykule autorka podkreśla rolę edukacji, zwłaszcza relacji międzyosobowych pedagog–wychowanek, istotnych w procesie wychowania do odpowiedzialności. Podejmuje próbę określenia podmiotowych zasobów procesu edukacji, głównie w wymiarze wychowania. Omawia wyniki badań własnych, których celem było wskazanie czynników psychospołecznych, mających związek z kształtowaniem poczucia odpowiedzialności młodzieży. Na podstawie dotychczasowych badań z zakresu pedeutologii opisuje potencjał grupy nauczycieli–wychowawców–pedagogów. Wskazuje na te czynniki (cechy nauczycieli, wyznaczone role i zadania), które wydają się istotne w procesie wychowania do odpowiedzialności (kształtowania i rozwijania poczucia odpowiedzialności młodzieży).

Słowa kluczowe: tożsamość pedagogów, młodzież z wadą słuchu, odpowiedzialność

ODPOWIEDZIALNOŚĆ I POCZUCIE ODPOWIEDZIALNOŚCI
W TEORETYCZNEJ REFLEKSJI PEDAGOGICZNEJ

Odpowiedzialność i poczucie odpowiedzialności rozumiane jest najogólniej jako przyjmowanie na siebie skutków działań będących efektem własnych, wol-

nych decyzji. W przekazie publicystycznym wskazane pojęcia: odpowiedzialność, świadomość i poczucie odpowiedzialności, są traktowane synonimicznie, choć na konieczność ich różnicowania wskazuje literatura, głównie psychologiczna i pedagogiczna, oraz filozofia (por. Zawadzki 1982, 1983; Jonas 199).

Poruszenie problematyki świadomości i poczucia odpowiedzialności nie jest możliwe bez refleksji o istocie fenomenu odpowiedzialności. Odpowiedzialność jest nieodłączna od działania i zawsze związana jest ze sprawstwem, „ponieważ każdy człowiek jest sprawcą czegoś” (Zawadzki 1983, s. 118) i tak rozumiana zachodzi w relacji trójelementowej: podmiot–przedmiot (wspólny dla podmiotów)–podmiot, w których uczestniczy człowiek, niezależnie czy jest tego świadomy, czy też nie.

Świadomość i poczucie odpowiedzialności to głównie dyspozycje psychiczne osoby, a intelektualne, poznawcze to świadomość odpowiedzialności, czyli wiedza o przedmiocie działania i oparta na niej zdolność do przewidywania konsekwencji, zaś wolincjonalno-emocjonalne to poczucie odpowiedzialności, wyrażające się w gotowości ponoszenia konsekwencji własnego działania.

W koncepcji badań własnych przyjęto za Romualdem Derbisem (1993), że poczucie odpowiedzialności to gotowość do podejmowania odpowiedzialności za dokonane bądź świadomie odrzucone czyny w wyniku wolnych, autonomicznych decyzji, gotowość do planowania, kontroli, korygowania działań ze względu na prawa natury i kultury (co wiąże się z wiedzą, świadomością). Wyraża się w wydatkowaniu energii koniecznej do dokonywania zmian, wreszcie ponoszeniu ewentualnych negatywnych skutków własnych zachowań i ich rekompensowaniu.

Warto także podkreślić, że odpowiedzialność w wymiarze indywidualnym wspomaga rozwój osobowy, w grupowym – sprzyja nawiązywaniu i podtrzymywaniu partnerskich kontaktów z ludźmi (Kościelska 2007).

ROLA EDUKACJI W PROCESIE WYCHOWANIA DO ODPOWIEDZIALNOŚCI MŁODZIEŻY Z WADĄ SŁUCHU

Ważną rolę w procesie kształtowania się poczucia odpowiedzialności młodego człowieka odgrywa proces socjalizacji i wychowania.

Być może jedyną najbardziej uniwersalną rzeczą, jeśli chodzi o ludzkie doświadczenie, jest fenomen własnego „ja”, a wiemy, że edukacja odgrywa decydującą rolę w procesie jego kształtowania. Fakt ten powinny uwzględniać strategie nauczania (Bruner 2006, s. 58).

„Praktyka szkolna ma kluczowe znaczenie w kształtowaniu »ja«, ponieważ jest jedną z najwcześniejszych w życiu instytucjonalnych form zaangażowania. Może to czynić przede wszystkim, tworząc sytuacje, aby uczeń mógł doświadczać siebie jako sprawcę” (Dudzikowa 2010, s. 35–36), tym samym doświadczać siebie jako odpowiedzialnego sprawcę, ponieważ „nie tylko doświadczamy siebie

jako działających podmiotów, ale także dokonujemy oceny naszej skuteczności w wykonywaniu tego, co zamierzaliśmy, lub tego, co nam polecono, „ja” doznaje coraz intensywniejszego posmaku tych ocen” (Bruner 2006, s. 60), a to staje się podstawą kształtowania świadomości i poczucia odpowiedzialności.

Karlheinz Tomaszewsky (1988) podaje czytelne dyrektywy pedagogiczne, których celem jest kształtowanie postawy odpowiedzialności wychowanków w procesie ich wychowania.

Wychowanie ku odpowiedzialności zaczyna się od poznania, przeżycia, oceniania i kształtowania konkretnych, zrozumiałych w danej sytuacji stosunków odpowiedzialności, tzn. „za co” i „przed kim” jest się odpowiedzialnym. Młodemu człowiekowi przekazuje się odpowiedzialność, młody człowiek spozrzega ją, odpowiada za swoje zachowanie, może wnikać w przesłanki, skutki i następstwa swego czynu. Na początku wychowanie ku odpowiedzialności jest konkretne, uwarunkowane sytuacyjnie; musi mieć charakter bezpośrednio przeżywanego pokonywania sytuacji. Ale proces wychowania ku odpowiedzialności nie może zatrzymać się w tym miejscu. Każdy czyn człowieka ma nie tylko pośrednie, ale również bezpośrednie skutki dla życia społecznego, skutki wykraczające poza konkretne sytuacje. [...] Należy „wykraczać myślowo” poza konkretne sytuacje wymagające odpowiedzialności. Konieczne jest, aby uczniowie dostrzegali i rzeczywiście rozumieli konsekwencje swego zachowania. [...] Efektów wychowawczych takiego wykraczania poza konkretne sytuacje odpowiedzialności należy spodziewać się tylko wówczas, gdy wychowankowie już wcześniej mają rozwiniętą świadomość konkretnej odpowiedzialności, poczucie odpowiedzialności, sumienie moralne, gdy są gotowi do podejmowania odpowiednich czynów. [...] Świadomość odpowiedzialności rozwija się i umacnia u człowieka dzięki uczeniu się i doświadczeniu, przekonaniu i przyzwyczajeniu. Wiedzę o wartościach, wiedzę o stosunkach odpowiedzialności, jak i odpowiadające tej wiedzy sposoby zachowania można przekazywać i świadomie sobie przyswoić w stosunkowo krótkim czasie. Więcej już czasu trzeba, by uwewnętrznić postawy wobec wartości i motywację jako cechy charakteru. Decydującą rolę odgrywają tu procesy socjalizacji, dzięki którym nabywa się doświadczeń i przyzwyczajień związanych z odpowiednim zachowaniem (Tomaszewsky 1988, s. 161–163).

Skuteczną strategią, umożliwiającą zrozumienie własnego sprawstwa, korzyści wynikających ze współpracy, refleksję nad wartościami, bycie odpowiedzialnym, wydaje się krytyczne myślenie, polegające na stałym weryfikowaniu i testowaniu możliwych rozwiązań służących kontrolowaniu wykonywanej pracy (Reber, Reber 2008). Umiejętność krytycznego myślenia jest tą, która ułatwia rozwój poznawczy, również społeczny i emocjonalny, wzbogaca wewnętrzne życie duchowe, co ma szansę przełożyć się na pełniejsze, lepsze życie grupy społecznej. Dzięki lepszemu zrozumieniu siebie i sytuacji społecznych osoby z wadą słuchu mają szansę zacząć identyfikować, kim są, jak się czują, jak adekwatnie i odpowiedzialnie reagować na sytuacje społeczne. Wyniki dotychczasowych badań (Hintermair 2013, s. 344, por. Sass-Lehrer 1986) wskazują, że uczniowie z wadą słuchu mają znacznie większe trudności w wielu funkcjach wykonawczych, które wiążą się z ich mniejszymi kompetencjami komunikacyjnymi. Przekłada się to na problemy w zachowaniu. Wobec powyższego, sugeruje się, by szczególnie

nacisk kłaść na kształtowanie takich umiejętności, jak poczucie własnej skuteczności, samokontroli, co wydaje się równie ważne dla tej grupy wychowanków jak intensywne rozszerzanie kompetencji komunikacyjnych i językowych. Tym samym zmienia się charakter roli nauczyciela – wychowawcy – pedagoga dzieci i młodzieży z wadą słuchu, a krytyczne myślenie musi ostatecznie stać się środkiem, dzięki któremu osoby zaczną samodzielnie monitorować swoje myśli, uczucia i działania. Jednakże zanim do tego dojdzie, młodzież powinna móc korzystać z doświadczeń kompetentnych osób wspierających, przede wszystkim nauczycieli–wychowawców (Easterbrooks, Scheetz 2004).

ZAŁOŻENIA BADAŃ WŁASNYCH

Opracowując koncepcję badań, których celem stało się ustalenie poziomu poczucia odpowiedzialności młodzieży oraz czynników mających związek z kształtowaniem się poczucia odpowiedzialności, założono, że człowiek, aby mógł podejmować działania określane mianem odpowiedzialnych, musi mieć świadomość, że „wpływając na zmiany sytuacji nie może przekraczać pewnych praw (odpowiedzialność pozytywna), a jeśli je przekroczy, powinien ponieść tego skutki oraz dokonać rekompensaty (odpowiedzialność negatywna)” (Derbis 1993, s. 13). Aby mówić o autentycznym poczuciu odpowiedzialności, wydaje się, że osoba musi wewnętrznym lokować poczucie kontroli, powinna mieć przekonanie o skuteczności podejmowanych działań, co wiąże się z samopoznaniem, rozeznaniem w świecie wartości, wysoką samooceną.

W ramach realizacji projektu *Psychospołeczne uwarunkowania poczucia odpowiedzialności młodzieży z dysfunkcją narządu słuchu* (NCN, umowa nr 4275/B/H03/2011/40) ustalono poziom poczucia odpowiedzialności młodzieży z wadą słuchu i słyszących (zmienna zależna) oraz wskazano czynniki różnicujące to poczucie (zmiennie niezależne). Założono, że wśród czynników, które mogą mieć związek z poczuciem odpowiedzialności, będą:

- czynniki biologiczne (wiek i płeć badanych, czas utraty słuchu i stopień jego ubytku),
- czynniki osobowościowe (lokalizacja kontroli i samoocena),
- czynniki edukacyjne (system kształcenia, preferowany sposób komunikacji interpersonalnej, hierarchia wartości),
- czynniki rodzinne (retrospektywna ocena postaw rodzicielskich matek i ojców) (Zaborniak-Sobczak 2014).

W celu ustalenia poziomu poczucia odpowiedzialności posłużono się Skalą Poczucia Odpowiedzialności (SPO) (Derbis 1993). Badania przeprowadzono w IV kwartale 2011 roku i I kwartale 2012 roku, objęto nimi młodzież w wieku od 16 do 25 lat – uczącą się w OSW dla głuchych – południowo-wschodniej części Polski. Niewielki odsetek stanowili studenci z wadą słuchu kształcący się w Sie-

dlcach, Krośnie i Jarosławiu. W sumie przebadano 271 osób, w tym 142 kobiety (52,4%) oraz 129 mężczyzn (47,6%) z wadą słuchu. Z założenia w badaniu brał udział uczniowie szkół ponadgimnazjalnych, stąd najliczniej reprezentowaną grupą była młodzież w wieku od 17 do 20 lat (178 osób; 65,7%). W badaniach porównawczych udział wzięło 195 osób (131 kobiet – 67,18%, oraz 64 mężczyzn – 32,82%) – słyszących uczniów rzeszowskich szkół ponadgimnazjalnych: techników, liceów i szkół zawodowych. Najlicniejszą grupę stanowiły osoby w wieku od 17 do 19 lat (184 osoby – 94,36%).

W świetle wyników badań własnych poziom poczucia odpowiedzialności młodzieży z wadą słuchu okazał się przeciętny, porównywalny z wynikami uzyskanymi w badaniach określających właściwości psychometryczne zastosowanej skali SPO. Porównano także wyniki punktowe uzyskane w skali SPO w obydwu grupach badanych. Wyniki testu U Manna–Withneya (rozkłady wyników punktowych w skali SPO nie są rozkładami normalnymi) pokazały, że grupa osób z wadą słuchu i słyszących istotnie statystycznie ($p=0,97$) różni się od siebie pod względem rozkładu punktów SPO. Rozproszenie punktów świadczy o tym, że badani w różny sposób ustosunkowywali się do stwierdzeń SPO, tym samym uzyskując bardziej zróżnicowaną liczbę punktów. Interpretując ten fakt, należy wskazać, że badane osoby słyszące są mniej kateryczne (jako grupa), a ich poziom poczucia odpowiedzialności bardziej zróżnicowany, częściej wyższy aniżeli badanych z wadą słuchu.

Tak u badanych kobiet, jak i mężczyzn z wadą słuchu i słyszących uzyskany poziom poczucia odpowiedzialności pozwala przypuszczać, że ich zachowania odpowiedzialne będą podejmowane na poziomie przeciętnym, to znaczy nie powodując konfliktów z prawami natury i kultury. Uzyskane wyniki punktowe w przeliczeniu na steny mieszczą się w przypadku większości badanych (z wadą słuchu i słyszących) w granicach 5 (19,93%) i 6 (19,19%) stena (Zaborniak-Sobczak 2014).

Określono także czynniki związane z kształtowaniem się poczucia odpowiedzialności młodzieży. Przeprowadzone analizy statystyczne, dotyczące związków między poziomem poczucia odpowiedzialności i czynnikami biologiczno-osobowościowo-edukacyjno-rodzinnymi, pozwalają na wysunięcie następujących wniosków:

- 1) poczucie odpowiedzialności młodzieży wiąże się z płcią badanych: kobiety z wadą słuchu i słyszące wykazują wyższy poziom poczucia odpowiedzialności od swoich kolegów;
- 2) wiek nie jest zmienną, która różnicuje poziom poczucia odpowiedzialności młodzieży;
- 3) czynniki związane z wadą słuchu: przyczyna wady, czas utraty i stopień ubytku słuchu oraz wynikające z tej niepełnosprawności specyficzne środki po-

rozumiewania się interpersonalnego i system kształcenia nie różnicują poziomu poczucia odpowiedzialności;

4) poczucie odpowiedzialności młodzieży wiąże się z umiejscowieniem poczucia kontroli. Osoby, które uważają, że rezultaty ich działań zależą od ich własnych predyspozycji, sprawności (sytuacje kontrolowane wewnętrznie), wykazują wyższy poziom poczucia odpowiedzialności aniżeli osoby, które przypisują bieg zdarzeń czynnikom losowym, innym ludziom (zewnętrzne poczucie kontroli). Zależność ta jest charakterystyczna zarówno dla grupy młodzieży słyszącej, jak i z wadą słuchu. Młodzież z wadą słuchu istotnie statystycznie częściej aniżeli słyszący adolescenti wykazuje tendencję w kierunku zewnętrznego lokowania kontroli;

5) samoocena młodzieży nie ma związku z kształtowaniem się poczucia odpowiedzialności na wyższym poziomie. Jednak młodzież z wadą słuchu wykazuje istotnie statystycznie niższą samoocenę aniżeli słyszący badani;

6) wyższy poziom poczucia odpowiedzialności wiąże się z uznaniem przez młodzież z wadą słuchu wartości, jaką jest prawdziwa przyjaźń. W grupie młodzieży słyszącej z wyższym poziomem poczucia odpowiedzialności wiąże się więcej wartości: uczciwość, bycie pomocnym oraz bycie odpowiedzialnym. Odpowiedzialność, rozumiana jako wartość (nie tylko w kategoriach zachowawczych), jest istotna dla młodzieży słyszącej w kontekście kształtowania się poczucia odpowiedzialności;

7) niekonsekwencja dorosłych, w tym wypadku matek i ojców, nie sprzyja kształtowaniu się wysokiego poczucia odpowiedzialności u młodzieży. Badania własne ukazały dodatkowo istotną rolę rodziców, głównie matek, w procesie kształtowania poczucia odpowiedzialności w grupie młodzieży z wadą słuchu. Wyższy poziom poczucia odpowiedzialności wykazują te osoby z wadą słuchu, które są akceptowane przez swoje matki, także w dążeniu do autonomii. Nadmierne ochranianie przez matki oraz nadmierne wymagania stawiane przez ojców dorastających dzieci z wadą słuchu nie służą kształtowaniu się ich poczucia odpowiedzialności na wyższym poziomie (Zaborniak-Sobczak 2014).

Wnioski z badań własnych stanowią jednocześnie opis podmiotowych czynników wychowania do odpowiedzialności dotyczących grupy wychowanków.

Jaką rolę w przyjętym kontekście rozumienia poczucia odpowiedzialności i czynników, które mają związek z jego kształtowaniem, pełni współczesny pedagog?

Odpowiadając na pytanie o określenie podmiotowych zasobów dotyczących grupy pedagogów, odwołam się do literatury przedmiotu.

Katarzyna Plutecka w publikacji *Kompetencje zawodowe surdopedagoga z wadą słuchu* (2006) określa paradygmaty pedeutologiczne, czyli cechy osobowości, które powinny charakteryzować współczesnego pedagoga, zwłaszcza specjalnego. Autorka wymienia:

- paradygmat człowieczeństwa,
- paradygmat autorytetu wyzwającego,
- paradygmat samokształcenia,
- paradygmat poczucia odpowiedzialności,
- paradygmat samoaktualizacji (Plutecka 2006, s. 62).

Powyższe paradygmaty określone zostały na podstawie wskazówek Marii Grzegorzewskiej (1957, 1964) i stanowić mogą wytyczne co do normy idealnej, czyli inaczej pożądane cechy także współczesnego nauczyciela–wychowawcy–pedagoga, w tym przede wszystkim specjalnego.

Plutecka, prócz paradygmatów nowoczesnego pedagoga specjalnego, podaje i określa na podstawie empirii kompetencje zawodowe surdopedagoga. Są one następujące:

- prakseologiczna, czyli umiejętność właściwego planowania i organizowania pracy zawodowej, związana z przygotowaniem merytorycznym do wykonywania profesji nauczycielskiej o określonej specjalności, wiedzą specjalistyczną, dotyczącą efektywnej pracy z dzieckiem z wadą słuchu i jego rodzicami,

- komunikacyjna, rozumiana jako umiejętność komunikacji z uczniem z wadą słuchu, umiejętność przekazywania i odbioru komunikatów, świadomość czynników zakłócających proces komunikacji językowej,

- współdziałania, określona przez znajomość zasad i form współpracy nauczycieli i rodziców, rozumienie i akceptację dziecka z wadą słuchu, umiejętność podejmowania właściwych działań pedagogicznych i rehabilitacyjnych wobec wychowanków,

- kreatywna, obejmująca wiedzę i umiejętności diagnozowania twórczych dyspozycji uczniów, rozwijania ich kreatywności, samodzielności myślenia, także dotycząca twórczości samego nauczyciela, czyli twórcze podejście do wykonywanej pracy wychowawczej i dydaktycznej,

- informatyczna, czyli umiejętność wykorzystania nowych technologii informacyjnych,

- moralna, czyli odpowiednie dyspozycje psychiczne prowadzące do refleksji moralnej, etycznych działań zawodowych wynikających z profesji nauczycielskiej – mimo że wymieniona na końcu jest ona nadrzędna wobec pozostałych kompetencji (Plutecka 2006, s. 80–92).

O ile trudno dyskutować z wyznaczonymi paradygmatami pedeutologicznymi, o tyle dyskusyjny bywa uzyskiwany poziom poszczególnych kompetencji nauczycieli surdopedagogów. Część z nich, rozumiejąc swoją powinność wobec uczniów z wadą słuchu, z pewnością stara się osiągnąć taki poziom wiedzy i umiejętności, który umożliwi rozwój podopiecznych, towarzyszy im refleksja w działaniu i refleksja nad działaniem (por. Czerepaniak-Walczak 1997). Jednak wciąż problematyczny pozostaje sposób komunikacji z uczniem z wadą słuchu. Manualne sposoby komunikacji językowej, wspierające proces nauczania i wy-

chowania dzieci i młodzieży z wadą słuchu, wciąż nie są tymi, które znalazły uznanie w szerokiej grupie polskich nauczycieli surdopedagogów¹. Również utrudniony dostęp do kursów języka migowego (czy to SJM, czy PJM) nie sprzyja popularyzacji dwujęzyczności w nauczaniu dzieci i młodzieży z wadą słuchu.

Zadania pedagoga w wychowaniu do odpowiedzialności sprowadzić można do następujących dyrektyw:

- służenie za wzór własnym przykładem: autentyczność, zaangażowanie, autonomia nauczyciela, krytyczne myślenie wyrażające się w refleksyjności, dostrajanie komunikatów językowych do możliwości i potrzeb wychowanków,
- organizowanie sytuacji, doświadczeń różnych stosunków odpowiedzialności,
- przekaz wartości, ich analiza, krytyczna refleksja,
- kreatywność i twórczość, skuteczność w podejmowanych działaniach wychowawczych,
- życzliwość wobec wychowanków.

Określając podmiotowe zasoby edukacyjne, należy – obok czynników mających związek z kształtowaniem poczucia odpowiedzialności wychowanków, a także założeń teoretycznych, dotyczących kompetencji i ról nauczycieli – zarysować rzeczywisty potencjał tkwiący w pedagogach. Odwołam się tu do badań Henryki Kwiatkowskiej² (2005), których celem była próba określenia tożsamości nauczycieli, udzielenie odpowiedzi na pytanie: „Kim jest nauczyciel?”. Wyniki badań świadczą o tym, że nauczyciele wykazują słabą identyfikację z własną grupą zawodową. Stąd grupa zawodowa nauczycieli cechuje się niską spójnością, a poszczególni jej członkowie sytuują się w opozycji do niej, co stwarza poczucie braku wspólnoty. Grupa o niskiej spójności nie może więc stanowić grupy odniesienia, nie wyznacza wartości, nie stanowi grupy wsparcia w przypadku nasilających się problemów³. Autorka sugeruje, że alienacja nauczycieli jest konsekwen-

¹ Brak badań określających sposoby komunikacji preferowane przez nauczycieli surdopedagogów, poziom ich wiedzy na temat języka migowego, poziom umiejętności komunikacji w tym kodzie językowym.

² Badania prowadzone były na przełomie lat 2001–2002, przebadano 428 nauczycieli czynnych zawodowo, różnych szczebli edukacji, z różnym poziomem wykształcenia i zróżnicowanym stażem pracy zawodowej (szerzej: Kwiatkowska 2005, s. 88).

³ Jednocześnie należy zauważyć, że obok stresorów w pracy zawodowej często określa się czynniki salutogenne, pozytywne. Jeżeli chodzi o środowisko pracy nauczycieli, to w teorii jako potencjał pozytywny wskazuje się między innymi wsparcie społeczne, poczucie sprawiedliwości organizacyjnej, zrównoważenie wysiłków pracownika z nagrodami, jakie oferuje praca, ergonomiczne i estetyczne warunki pracy (Pyżalski, Merecz 2010, s. 28). Badania prowadzone w roku 2010 pod kierownictwem Jacka Pyżalskiego na reprezentatywnej grupie 1214 nauczycieli z obszaru Polski wskazują na wsparcie społeczne ze strony przełożonych i współpracowników, pełniące rolę buforową i najważniejszy czynnik salutogenny, czyli wspierający dobrostan nauczyciela (chroniący przed wypaleniem zawodowym, stresem, wspierający zaangażowanie w pracę). Diagnoza tego aspektu potwierdziła niespójność zespołów nauczycielskich, rzadkość w powszechnym udzielaniu sobie

cją udaremniania potrzeby autonomii i niewłaściwej kontroli ich pracy, a także systemu gratyfikacji niezwiązanego z rzeczywistym wysiłkiem nauczyciela⁴ (por. Pyżalski 2010). Nauczyciele nie są autorami zmian we współczesnej szkole, działają w granicach z góry określonych przez organy prowadzące i rządzące. Stąd cele szkoły są im narzucone, w efekcie czego działania edukacyjne odbywają się w atmosferze przymusu.

Brak poczucia własnego udziału w kreowaniu polityki edukacyjnej sprawia, że mają głęboko zakodowane przeświadczenie o niemożności wpływu na bieg zdarzeń oświatowych. [...] Powoduje to rodzaj swoistej bezradności, [...] wszystko to sprawia, że ich aktywność ma charakter ograniczony, ostrożny, często asekuracyjny. Zawężona jest zwłaszcza społeczna przestrzeń tej aktywności (Kwiatkowska 2005, s. 222–223).

Dodatkowo nauczyciele oceniają siebie jako lepszych od innych, nieomylnych. Są wyczuleni na własną odrębność, anonimowość, nie podejmują działań, które poprawiłyby ich sytuację w przyszłości, uważają, że autorami zmian – mimo że koniecznych – nie muszą być oni sami.

W świadomości badanych nauczycieli przeszłość zyskuje wymiar nostalgiczny, teraźniejszość, chociaż akceptowana i chciana, okazuje się trudna, labilna, zagmatwana, natomiast przyszłość z perspektywy teraźniejszości jest dla nauczycieli właściwie niema. [...] Wyolbrzymianie przez nauczycieli bezpieczeństwa i stabilności czasu minionego, przy niepewnym obrazie przyszłości i jej skróconej perspektywy, skazuje nauczycieli na adaptacyjną strategię życia. Nie jest to dobra prognoza dla ich kondycji i tożsamości zawodowej (Kwiatkowska 2005, s. 226).

Jednocześnie nauczyciele, identyfikując się z tożsamością moratoryjną (przykładowo odraczanie działań odpowiedzialnych), nadaną (podporządkowanie się komuś lub czemuś) i rozproszoną (minimalizowanie własnego wysiłku przy maksymalizowaniu własnych korzyści), w rozwoju własnej tożsamości wskazują na dominację standardu przedmiotowego.

różnego rodzaju wsparcia (wspierają się pojedyncze osoby bądź małe grupki, rzadko też wspiera się nauczycieli młodych, wkraczających w zawód), także liczne niedostatki w zakresie wsparcia ze strony przełożonych (Pyżalski 2010, s. 107–115).

⁴ W świetle wyników badań prowadzonych pod kierunkiem Jacka Pyżalskiego (2010) do najważniejszych stresorów warunkujących specyficzność funkcjonowania nauczycieli zaliczyć należy: niskie zarobki w stosunku do nakładu pracy (polscy nauczyciele zarabiają najmniej w porównaniu z nauczycielami z innych krajów (za: OECD 2006); przeładunek programów i planów nauczania; niewielki wpływ na realizację działań w placówce. Autor badań podkreśla, że do najpoważniejszych stresorów w środowisku pracy nauczycieli zaliczyć trzeba obciążenia systemowe, wynikające z organizacji systemu oświaty. Nauczyciele odczuwają dyskomfort w związku z ograniczeniem ich autonomii, w wyniku z góry narzuconych im rozwiązań edukacyjnych oraz zewnętrznej oceny rezultatów kształcenia i wychowania.

Są to więc różne rodzaje uprzedmiotowienia, które wynikają z własnej niemocy bądź z podporządkowania lub też ze zniewolenia potrzebą własnej wygody. [...] W tym tkwi ich negatywna siła i dojmujące skutki dla jakości pracy nauczyciela [...] Nauczyciele, jak wynika z badań, bez porównania lepiej czują się w sytuacjach ściśle określonych przydziałów obowiązków, czyli zewnętrznego zarządzania ich pracą (Kwiatkowska 2005, s. 227).

Na koniec jeszcze jedna smutna refleksja:

Nie może być zaskoczeniem, że dla uprzedmiotowionych nauczycieli czymś znaczącym w ich funkcjonowaniu zawodowym stały się takie „wartości”, jak: posłuszeństwo, podporządkowanie, uległość, spełnianie zobowiązań, włącznie z zaakceptowaniem niemożności bycia odpowiedzialnym. Ważne jest to, że działanie tych nauczycieli zmierza do upowszechniania wśród młodzieży wartości, które sami wyznają (Kwiatkowska 2005, s. 228).

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA

Z prowadzonych tu rozważań w kwestii wychowania do odpowiedzialności wynikają następujące pytania:

Czy sfrustrowani, bezradni w działaniu i uprzedmiotowieni wychowawcy–nauczyciele–pedagodzy mogą wychować młodego człowieka do poczucia odpowiedzialności?

Jak tak mało zaangażowani dorośli mogą kształtować wysoką samoocenę, poczucie skuteczności i wewnątrzsterowność dorastających pokoleń, powierzonych ich profesjonalnej opiece?

Jak pedagodzy, którzy sami uchylają się od odpowiedzialności, mogą rozwijać ją u swych wychowanków?

Pytania te pozostawiam bez odpowiedzi, jednak ze świadomością pilnej konieczności zmian w systemie kształcenia przyszłych wychowawców i nauczycieli celem poprawy, w dalszej perspektywie czasowej, kondycji zawodu nauczycielskiego, a w konsekwencji ich lepszego przygotowania do procesu wychowania młodzieży do odpowiedzialności.

BIBLIOGRAFIA

- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*, Kraków: Universitas.
- Derbis R. (1993), *Skala do badania poczucia odpowiedzialności SPO*, Częstochowa: Wydawnictwo WSP.
- Dudzikowa M. (2010), *Inspiracje Brunerowskie*, [w:] M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Easterbrooks S. R., Scheetz N. A. (2004), *Applying Critical Thinking Skills to Character Education and Values Clarification with Students Who Are Deaf or Hard of Hearing*, „American Annals of the Deaf”, 3.

- Hintermair M. (2013), *Executive Functions and Behavioral Problems in Deaf and Hard of Hearing Students at General and Special Schools*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, 18.
- Jonas H. (1996), *Zasada odpowiedzialności. Etyka dla cywilizacji technologicznej*, Kraków: Wydawnictwo Platan.
- Kościelska M. (2007), *Sens odpowiedzialności. Perspektywa psychologa klinicznego*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Kwiatkowska H. (2005), *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk: GWP.
- Merecz D. (2010), *Psychospołeczne cechy pracy: stresory i czynniki pozytywne*, [w:] J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Nowicka-Kozioł M. (2000) (red.), *Poczucie odpowiedzialności moralnej jako aspekt podmiotowy*, Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Plutecka K. (2006), *Kompetencje zawodowe surdopedagoga z wadą słuchu*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Pyżalski J., Merecz D. (2010), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Reber A., Reber E. (2008), *Słownik psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Sass-Lehrer M. (1986), *Competencies for effective teaching of hearing – impaired students*, „Exceptional Children”, 55/3.
- Tomaschewsky K. (1988), *Badania nad procesami wychowywania uczniów ku odpowiedzialności w toku nauczania*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 3–4.
- Zaborniak-Sobczak M. (2014), *Odpowiedzialność młodzieży z wadą słuchu*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Zawadzki F. (1982), *Pytanie o odpowiedzialność*, [w:] J. Lipiec (red.), *Człowiek i świat wartości*, Kraków: Krajowa Agencja Wydawnicza.
- Zawadzki F. (1983), *Z rozważań nad odpowiedzialnością*, „Studia Filozoficzne”, 4.

SUMMARY

In the article the author highlights the role of education and particularly the role of interpersonal relationships teacher/tutor – student, which are essential in the process of educating to responsibility. She undertakes an attempt to define subjective resources of the educational process, mainly in the aspect of character education. The author presents the results of own research, whose purpose was to identify psychosocial factors which are related to shaping a sense of responsibility in youth. On the basis of existing research in the field of pedeutology she describes the potential of a group of teachers/students/pedagogues. The author indicates the factors which appear to be significant in the process of educating to responsibility (shaping and developing a sense of responsibility in youth).

Key words: identity of teachers/tutors/educators, youth with hearing impairment, responsibility